

高等教育における言語教育の目的を考察する

Discussion on the Aims of Foreign Language Education in Higher Education

山田 悦子

本稿では英国の大学における外国語としての日本語教育を例にとり、大学の言語教育の目的を探った。英国の大学はかつての学問の追究よりも、実学的なスキルの習得が主流になり、その一方で、多様化しすぎた要求を吸い上げた結果、教育に確固たる方針がないという現状は、強い批判を招いており、言語教育の現場にも弊害をもたらしている。スキル傾倒は言語教育についても言えることであり、本来は言語教育にはスキル習得の要素と教育としての要素との双方のバランスのとれた目的をもつことが求められており、言語教育の教育目的により注意を向ける必要がある。現場の教師の観点を取り入れ、大学の言語教育の教育目的を検討する。

1. 大学の言語教育¹の目的とは？

言語教育の目的の論考において、対象言語がその社会で日常的に使われている環境にある「第二言語」に相当するものなのか、使われていない環境で教える「外国語」であるのかで、それぞれの教育目的は大きく違ってくる。本稿は対象言語が「外国語」となる場合を、英国の大学での「外国語」としての日本語教育²を例として論じているが、対象言語は何語であれ、また国

¹ 当稿では対象言語を学位の専攻科目として履修する場合を対象とする。(学位とは関係なく、選択外国語として履修する場合は除く)

² データ収集、および理論的研究実施時(2009年3月)、筆者は英国の大学の日本語教員として勤務していた。よって当稿は「第二言語としての日本語教育(JSL: Japanese as a Second Language)」でなく、「外国語としての日本語教育(JFL: Japanese as a Foreign Language)」を対象とした。

は違って、高等教育の外国語専攻に共通する要素を含んでいるのではないかと考える。

機関に所属して言語教育に携わる場合、たいていそのコースの枠組み、つまり、目標、授業時間数、コース終了時までに到達すべきレベルやスキル、それらを判定する評価の方法などはすでに設定されており、学生にも公表されている。そこに記された各コースの目標の各項目は、言語をコミュニケーションのために「使う」こと、言語運用能力 (proficiency) の養成が中心である。言語教育を担当する教員は、学生の言語運用能力の育成に最大の焦点をあてることになる。実践的な言語運用能力の育成は、留学や、就職、活発になった人々の交流等で外国語を「使う」機会が多い現在、除外できない言語教育の目的の一つであることは確かである。しかしながら、それ以外の目的は、明文化されたものにも教える現場の現実にも見当たらないことが多い。当研究の発端は筆者が実際に言語教育に関わる中で生じてきた次のような疑問から発展していったものである。大学での言語教育の究極の目的は、このような言語運用能力のスキルの取得だけで満たされるものだけなのだろうか。それならば「大学」という教育機関でなくてもよいのではないか。自分が携わっているのは、大学での「教育」ではなくて、実情はスキルとしての日本語の「訓練 (training)」に近いものなのではないか。外国語教育は、通常、初等、中等、高等、成人教育のいずれかの教育段階の中で行われるはずである。そして各教育段階にはそれぞれの教育的意義や教育目的が大枠として存在するはずである。つまり最終的にはどのような人間形成、「教育」を目指しているか、があるはずである。大学教育の教育的意義や教育目的の部分と上述の言語運用能力のスキルの育成とはどのように関連するのか。それまでに関わった日本語教育の場ではそのような教育目的のほうは見えにくかったが、考察してみる価値があるのではないかと考えたのである。

2. 英国の大学における外国語学部の現状：制度の変化と新たな問題

1960年代ごろを境に大学教育に見られた大きな変化は、英国だけに特化した現象ではない。先進国一般で社会の変化に伴い、多少の差こそあれ現れた現象である。大学教育の大衆化とともに入学者数の増加がもたらす学生のニーズの多様化は、大学教育の性質や制度の改革に影響していった。1960年代までは大学は文字どおり「象牙の塔」であり、一部のエリートのための純粋に「学問」だけを追求する、いわば「閉ざされた」世界であった。それが社会の変化、時代の要請に応え、「開かれた」場となってより多くの入学者に門戸を広げるようになった。それに伴い、より実際に役に立つことを学ぶことが求められるようになり、大学制度自体が改革されていった³。そして大学の学位には職業を得る際の資格としての価値も加わった。

英国では特に「Combined Degree」と呼ばれる複数専攻制の導入により、各専門科目をモジュールとよばれる個別の科目単位で独立させ、学問の領域を超えたアラカルト式の組み合わせでの科目の履修を可能にした (Coleman, 2005)。この制度によって、大学進学率の上昇や英国外からの留学生の増加を背景とした学生の多様化した要求、特に学位の就職への資格としての価値への要求に応えることができるようになった。例えば、専攻科目が一つであるより、「外国語と経営学」のような複数専攻のほうが、いろいろな能力の証明としてアピールできるのである。その反面、一つの学位の中の各科目間の学問的なつながりが薄くなったという弱点も明らかになってきた。かつては、語学と専門科目は原則として「学問の追究」という共通の目的によりつながりが保たれ、一つの方向性をもっていたものである⁴。しかしながら、現³ サッチャー政権下における1992年のポリテクニク（単科大学）の総合大学への昇格などがあげられる。

⁴ 例えば、以前は「日本語」は基本的に「BA in Japanese Studies（日本学学士号）」という主専攻の学位のためのものであり、「日本文学」や「日本史」などの専門科目との組み合わせしかできなかったのが、現在は「日本語」と様々な専門科目との組み合わせが可能

在の高等教育、特に人文系の学科の現状には確固とした方針がなく、学生の要求にひきずられるがまま実学的スキルの習得へ傾倒していることへの強い批判と危機感を説く声も聞かれる (Barnett, 1997)。特に言語教育に関しては、「学問」としての要素が見られず、スキルとしての道具主義的 (instrumental) 目的に傾倒している (Klapper, 2006; Lodge, 2000; Phipps & Gonzalez, 2004) という指摘は、注目に値する。また、Lodge(2000, p.105-106)はこの現状を「instrument or discipline? (外国語は、道具なのか、それとも学問なのか。)」という二項対立で、また Phipps and Gonzalez (2004, p.2, 57) は、スキル習得に偏り、様々な専門科目との組み合わせ可能になった外国語科目を「まるで商品棚に並んでいる commodity (販売品) のように扱われている」と皮肉って表現している。

大学教育全体の性質や制度の変化以外にも、言語教授法の変化が言語教育のスキル強化の傾向を一層強めたと考えられる。1960年代までは外国語科目はあくまで、歴史や文学など専門科目に直結する「学問」の対象であり、文法翻訳法による文献購読を中心としたスタイルに適したものであった。その後、文法翻訳法の弱点、特に聴解や口頭表現の欠如が明らかになり、さらにその後続くオーディオリンガル法 (Audio-Lingual Method) でも構造主義言語学や行動主義心理学に依拠した、伝える意図、中身のないままの繰り返し、パターン化という問題点が指摘された。そして1970年代にコミュニケーションアプローチが登場すると、言語の実用的な使用に焦点を当てた方法を求めていた言語教育関係者の潜在的なニーズをとらえ、すぐに幅広く受け入れられた (Savignon, 2004)。まもなくそれは教材にも影響を与え始めた。常に新しい研究による変化が現れつつも、コミュニケーションアプローチは30

になり、極端な例では「会計学と日本語と音楽」といった組み合わせの複数専攻の学士号の取得も可能になった。

高等教育における言語教育の目的を考察する
Discussion on the Aims of Foreign Language Education
in Higher Education

年余、言語教育の主流であり続けてきた。英国では、1980年代末までには、ほぼすべての大学で外国語に関する学位の取得には半年から一年間の当該言語の国への留学 (Year Abroad) が義務付けられ、実用的なスキルの習得、維持は、大学の言語教育にとっては不可欠の要素となっていた。

コミュニケーションアプローチの隆盛が高等教育の言語教育にも大きな利点をもたらしたのは確かである。学習者を中心に据えるという性質により、学習者の自発性や自律性も注目されるようになった (Klapper, 2006; Savignon, 2004)。また、言語教育がもつ様々な要素にも、目が向けられるようになった。その一つは Canale & Swain(1980) が指摘した、人と人とのコミュニケーションには不可欠である社会言語能力であり、Byram (1997) が提唱してきた異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) の育成などもその中に含まれる。Savignon (1997) は、文法能力は言語学という一つの領域内におさまってしまうものであったが、社会言語能力は言語使用の社会規範として複数の領域に関連し、つながりをもっていることを指摘している。

その反面、コミュニケーションアプローチは、先述の大学の制度自体の変化による教育のスキルへの傾倒にいつそう拍車をかけたと考えられる。「伝える」ということだけに重点が置かれるようになってしまい、文献にもとづいた勉強からの大幅な乖離をもたらし、外国語学の「学問的」な要素がそぎ落とされてしまったとの指摘もある (Brown, 2000)。

コミュニケーションアプローチにおいて、当初から文法を指導することの重要さは指摘されている (Canale & Swain, 1980; Wilkins, 1976)。また文法能力はコミュニケーションによって、より強化されるということも指摘されている (Hymes, 1971; Lightbown & Spada, 2006; Widdowson, 1979)。ナチュラルア

プローチの影響もあり、詳細な分析を交えた文法説明を扱うことは避けられてきた。しかしコミュニケーションアプローチで扱う文法は、コミュニケーションのためのものであり、学問的な文献には対応できないということも指摘されている (Broady, 2005)。とはいえ、非常に単純な一本の線だけであった1960年代以前のような学問的要素がまったく消えてしまったわけではなく、現代ではそのような学問的要素もスキルの要素も含めた多方面への対応が求められるのである。

英国では、外国語科目を他の学部の科目とのほぼ無限の組み合わせに道を開き、また外国語科目自体がスキルの習得に傾倒しすぎた結果、歴史や文学などの従来の専門科目との距離が開き、「外国語学(専攻)」という一つの学位コースの目的がなくなってしまった。「外国語学(専攻)」自体が何を目指しているのかわからないという実態に向けられた強い批判は (Klapper, 2006; Phipps and Gonzalez, 2004)、前述の人文系学科全体の実情への批判 (Barnett, 1997) とも重なる。

以上のように大学教育をめぐる状況が多様化した中、言語教育の目指すものが見えにくい現実の中で、その状況は外国語を教える現場にどのように影響し、日本語を担当する教員はどのようにそれと対峙しているのだろうか。そして、名目上の目的ではなく、現代の大学教育にあった言語教育の目的はどうあるべきなのかを現場の視点からも示唆を得て考察する。

3. 研究方法

当稿は、現場の視点も考慮に入れた考察を行うことを目指し、理論上の考察のみでなく、質的研究の要素を加えた。課題を解明していくことは「感じた」こと (hunch) を確証してゆくこと (Gibbs, 2007) という質的研究の特徴も考慮

に入れ、当時の筆者と同じような立場で日本語教育に従事する英国の大学の教員を対象にしたインタビューデータを収集した。インタビューの協力者は、英国の3大学の6名の日本語を担当する常勤講師で、いずれも、(1) 日本語コースをコーディネートする立場にある (2) 所属機関では、学位の専攻科目として (つまり、選択外国語としてのみではなく) 日本語コースが設置されているという条件を満たしている。

時間や他の制約の都合上、最大3名までのグループインタビューで実施した機関と個別インタビューで実施した機関とがある。実施時間は1件につき40分から65分にわたり、すべて日本語を使用した。扱うトピックは順に以下の3点とし、その表現はインタビューの流れの中で質問者(筆者)が決め、回答者の話の流れを尊重する、半構造化インタビュー (Kvale, 2007) を適用した。

- (1) 普段、どのような「目的」を意識してコースをデザインし、教えているか。
- (2) 言語運用能力 (Proficiency) 以外のもので、何か「目的」として意識しているものはあるか。
- (3) 「大学」での日本語教育とは何か。他の教育段階、初中等教育段階や語学学校も含めた成人教育段階の日本語教育との違いは何か。

上記のうち、特に(3)では「目的」という言葉に縛られることなく、「大学の日本語教育」に対して教師が持っている潜在的な考えを引き出すことができるのではないかという観点に基づいている。録音記録は、筆者自身が文字化した。分析は質的データ (LeCompte. and Preissle, 1993; Miles and Huberman, 1994) と Grounded Theory (Strauss and Corbin, 1998) の分析方法を参

考に、インタビューデータを十分に検討し、その中から浮かび上がってくる顕著な特徴に注目して、カテゴリ分けをした。

4. 目的についての教師の視点

大学教育は多様化した要求への門戸を広げた結果、大学、学生、教員が共通の一本化した目標を共有することは難しくなった。そして前述2で教育学者が指摘している「外国語学(専攻)」が目指す方針をもっていないという弊害は現場に現れており、教師が多方面からの要求を吸収して調整していることが、以下からもわかる。機関の中で教える、コーディネートしてゆくことには「制約」がつきものであり、その中での教師としての自己の方針との「妥協」という表現も使われている。「コーディネート」とは結局コースの内容のコーディネート以外に、多様化した学内の要求を吸収して調整せざるを得ない役割にもなっているわけである。

事例 4(1)

E: 自分が持っていききたいものと、あと大学で求められているものとか、こう何か天秤にかけるといふか、まあ、妥協する面もあるし、あとは、でもちょっとこっちはひっぱりたいなと思ったら、まあ自分のカラーを出そうと思うところもあるかもしれないですけど。(略) 絶対ゆずれないところと、妥協するところと。

(略)

E: 何かその中でのコーディネーション、といふか格闘。何を優先して何を捨てるかとか。

(475-494)

事例 4(2)

制約が結構ある。大学だとアセスメントの部分で、例えば、あの、自分がこういうことを開発したい、こういう力をつけてほしいと思っ
ても、(略) (外枠が) もらう形で決まっているので、それに合わせて四
つの技能を考える。それから文法的な要素についても、外枠で決まっ
ているものが多い。もしこれが自由な形で与えられていたら、自分はこう
したいっていうものと同じではないけど。その外の枠を活かした範囲で、
できるだけ自分の意図している、四つの技能がバランスよく伸びてい
くように、それから、日本語とかその背景にあるものとかに、できるだけ
気づいていってもらえるようにとかっていうことを考えて、全体像と妥
協しつつ、コースを考えている。

(912-928)

学生の多様化したニーズをどこまで考慮に入れるべきなのかという点に関
して、また、どこまで教師は関与するのかという点について、以下では疑問
が提示されている。そして大学でどのような言語教育を展開してゆくべきか、
言語運用能力に関しても具体的にはどのような力を目指すべきなのか、「ど
んな日本語」についても考えさせられる箇所である。学生のニーズに合わせ
た「言語教育」をデザインすることには限界があり、学生の要求やニーズに
引きずられるという状況になってしまえば、前述2の教育学者たちももっと
も強く批判している「方針がない」という事態になってしまうのである。

事例 4(3)

A : 3年生、4年生になると、まあ先ほどからちょっと私たちが話した
ような、それぞれの専門へと分かれていきますし、(略)そこからは
その、「何のために日本語を」というのが、大きくひろがりますよね。

うん。で、広がったからといって、それを徹底的に一つ、一つ追い求めるのが果たしてその私たち教師がやるべきことなのか。

(102-109)

90年代より、米国や欧州を中心に国や機関を超えた語学の基準や標準の整備が進み、盛んに議論されるようになった。基準や標準はあくまで「目安」に過ぎないはずであるが、日本語教育では基準や標準の整備が進めば進むほど、それらが究極の目的ようになってしまい、言語教育の本来の目的が見えにくくなっていてしまっているのは、皮肉な事態である。基準や効率性の検討よりも、「その日本語教育は何を目指すのか」というテーマのほうがはるかに重要で、先に検討すべきものなのである(細川 2002)。外部で設定された基準をどのように活用してゆくべきなのかへの疑問が提示されている箇所である。

事例 4(4)

A: その、いろんな基準はあると思うんですけど、日本語能力試験の何級とか、あるいはそのアメリカとかのように、ACTFL(The American Council on the Teaching of Foreign Languages) の OPI(Oral Proficiency Interview) がどうだとかと言ったって、でもそれとその何ていうか、私たちの、その、この大学の組織としての意義というのは微妙にあっていないような。(略) その CEFR(Common European Framework of Reference for Languages) とか、そのヨーロッパ全体の枠組みで、そういうので目標を立てていって、っていうことに関しても。それって、私たちのようなこういう East Asian Studies の枠組みの中にある場合に、果たして完全に有効な目標と言えるのかなと。その言語として何々ができるようになるということは、学部の中の言語教育だから、

学部のみんが納得するような目標になるのかなとか。

(38-63)

5. 「大学」の日本語教育とは？

では、大学学部生と年齢層としては近い、中等教育の後期や、成人教育での日本語教育とは違った「大学」ならではの日本語教育とはどのようなものであるのか。名目上の方針や方向性ではなく、現場の教師の視点には、大学における言語教育の意義、目的を考察する上で有益なヒントが含まれているのではないかということから、インタビューを考察の対象とした。

以下の六つの事例で、下線部分は、大学の言語教育の特性を考える上で、鍵となる語である。大きく分けると(1) 専門科目とのつながりを意識した要素(知的好奇心、専門分野)と(2) 教育的な要素(広がり、深み、発見、分析、holistic、人間性の育成)に関するものがある。いずれも言語教育のスキルの要素ではない部分である。

事例 5(1)

E: まあでもやっぱり知的好奇心を満たすもの。イギリスの大学、伝統的に特に degree で出しているところってこう試験のスタイルなんか見ると、いかにその日本語の文献を美しい英語に翻訳できるかっていうのを求められているところが多いように感じるんですけど。

(709-712)

事例 5(2)

D: 語学学校だって、ある程度のことはできると思いますけど、やっぱりその専門分野の深い知識を深めつつっていうのは、長い時間かけ

ないと。4年、5年、時間があるわけだから。そこで違いが出なきゃいけないものですよ。

(742-752)

事例 5(3)

A：(卒業生は) 日本語ももう忘れ、もう使えなくなっている。じゃあそれは意味ないのかといったときに、語学学校の観点からしたら、意味がないかもしれないですよ、うん。だってなくなってしまう。だけど大学で学んだ、その学び方とか、その、やってきたことというのは、その、何かかなり深く広いので、それを使ってまた、何かその違う方面に利用できると思うんですよ。うん。何かそういう広がりというか、そういうその深みというか。何かその辺が、かなり違うような気がしますね。

(411-420)

事例 5(4)

F：一年生のときからちょっと意識的に「どうしてだと思おう？」ということをするようにしていますね。授業の中で。(略)

F：やっぱり知的発達っていうとなんですけど、そういうものごとをそうやって比較したり、分析したりっていう力がついてくるのがその年代代だと思うので、うん、その、そういうことが、効果的にコースの中に組み込んで発見とか分析を組み立てていけるのが大学だし。

(1021-1108)

事例 5(5)

B：語学学校だと、(略) 目的と結果がすごく直接的につながっている

んですが、大学でやるとあくまでも経験の一つで、その生活の中で、使っていく上で、例えばその知的レベルも上がっていくとか、その、学力も上がっていくという、何かこう相対的な、holistic な感じの一片だというふうに。

(390-403)

事例 5(6)

C: 何か、語学学校と大学というか、その塾と学校も違うように、その塾は、いい成績をとるために行きますよね。その勉強のために。でも学校は、勉強だけではなく、その何か人間性も育つというか、そういうのがたぶん、大学でも、日本語を勉強しながらあるんじゃないかなあと。

(422-425)

6. 大学の現実に即した言語教育の目的とは何か

現代の大学教育において言語教育の方針がないという批判が向けられても、様々な方面からの要求が混在する現状では目的を一つの要素だけに絞ることは不可能であり、それとは逆に、多方面からの要求を吸い上げることの弊害も、前述のとおりである。そこで言語教育の目的にはどのような要素が重要であるかの検討をここで試みる。

言語と文化との関係に注目した有名な「サピア・ウォーフ仮説」は言語教育の研究の分野に大きな影響を与えたが、この仮説に関連した以下の記述は興味深い解釈である。言語教育の目的を「道具主義的目的 (instrumental goal)」と「教育目的 (educational goal)」の二つの側面に絞り、双方とも重要な要素であると述べている。ただし、サピア・ウォーフ仮説自体は本来、

言語と文化、社会との関係性に関して論じたもので、「言語教育の目的」にまで言及したものはサピアやウォーフの原著にはなく、以下は多少の拡大解釈であるという批判、議論を呼ぶ可能性があるのではないかと予想される。

According to the SWH (Sapir-Whorf Hypothesis), learning and studying foreign languages does not only have an instrumental goal but also an important educational one.

(Bredella and Richter, 2004: p.523)

このように言語教育の目的を二つの側面に分けて考えるのであれば、言語運用能力の育成に傾倒した言語教育の現状では、「道具主義的目的」に関しては既に十分すぎる意識が向けられている。その一方で、「教育目的」に関しては、はっきりと定義するのが難しい。わかりにくいことにより明確に見えやすい方向に、また学生からの要望にも引っ張られるかたちで、外国語教育はスキル習得、「道具主義的目的」だけに傾いていったのであろう。その一方で「教育目的」は専門科目や語学などの枠組みを越えた、より規模の大きい大学や学部の全体像に関わってくるものである。そして専門科目と語学とは本来それを通じてつながるというより、一つの大きな傘の下に収まるような関係である。この教育の全体像、「大学（学部）が最終的にどんな人間を育成し、社会に送り出そうとしているのか」という教育観が見えてこそ、その教育の一つの構成部分である「どんな日本語」、そして「どんなスキル」が必要ということが順に定まってくるのではないかと。

前述5の六つの事例(5.(1)から(6))で述べたられたような概念は、スキルの育成とは別の次元のものである。教師たちも意識している専門科目とのつながりを意識した要素（知的好奇心、専門分野）や教育的な要素（広がり、

深み、発見、分析、holistic、人間性の育成)は、安田・小川(2000)が挙げる、「知識の獲得」「思考方法、分析力の育成」「自己形成」という大学の目標と大部分、重なる。それは外国語教育に限らずどの科目にも適用できるものであり、大学教育の全般にあてはまる可能性があるのではないか。

「道具主義的目的」と「教育目的」とのバランス、「instrument」と「discipline」の要素のバランスに関し、ここで教育と training(訓練)との関係にも類似した関係が見られる。従来は「教育」と「training(訓練)」を完全に分離して別物としてとらえ、「教育」は「training(訓練)」よりも洗練されたものと解釈する見方が主要だったが、現在では「training(訓練)」は「教育」の一部であり、「教育」にとって不可欠のものであるという見方が主流になり、大学教育にも大事な要素であるという考えが浸透するようになった(Fleming, 2009)。「道具主義的目的」、スキルの習得が言語教育において重要な要素であれば、目的と結果が直結した「training(訓練)」もまた必要不可欠な要素の一つなのである。

「第二言語」の場合よりも、対象言語を使う環境にない「外国語」の場合のほうが、より教育目的に比重が置かれるであろう。個々の科目で方向性をもつことができても、はるかに大きなスケールの、大学教育、学位コース自体が目指す方向性をもたなければ、その教育の一つ一つの構成単位の歯車はあわなくなってくる。教育目的の設定は、どの国の高等教育においても優先的に対応すべき分野なのではないか。それを土台に、その言語教育における教育目的とスキル育成との二つのバランスを考慮しなければならないと考える。

参考文献

- 細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか — 言語文化活動の理論と実践』
明石書店.
- 安田芳子・小川早百合 (2000). 大学教育の目標から見た『日本事情』教育 『21
世紀の日本事情』 2, 66-76.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: Open
University Press.
- Broady, E. (2005). ‘The Four Language Skills or ‘Juggling Simultaneous
Constraints’’, in Coleman, J. A. and Klapper, J. (eds.), *Effective Learning and
Teaching in Modern Languages*, Abington, Oxon. and New York: Routledge.
- Brown, K. (2000). ‘Conclusion: Creative Thinking About a New Modern Languages
Pedagogy’, in Green, S. (ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning
Modern Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bredella, L. & Richter, A. (2004). Sapir-Whorf Hypothesis in M. Byram, (eds.),
Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, London and New
York: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative
Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). ‘Theoretical Bases of Communicative Approaches
to Second Language Teaching and Testing’, *Applied Linguistics*. 1 (1): 1-47.
- Coleman, J. A. (2005). ‘Modern Languages as a University Discipline’, in Coleman,
J. A. and Klapper, J. (eds.), *Effective Learning and Teaching in Modern
Languages*, Abington, Oxon. and New York: Routledge
- Fleming, M. (2009). Introduction in A. Feng, M. Byram & M. Fleming (eds.),
Becoming Interculturally Competent through Education and Training. Clevedon:
Multilingual Matters.

- Gibbs, G.(2007). *Analyzing Qualitative Data*, London & CA: Sage Publications
- Hymes, D. (1971). ‘Competence and Performance in Linguistic Theory’, in Huxley, R. and Ingram, E. (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*, London: Academic Press Ltd.
- Klapper, J. (2006). Understanding and developing good practice. *Language teaching in Higher Education*. London: CILT.
- Kvale, S.(2007). *Doing Interviews*. London & CA: Sage Publications.
- LeCompte, M. and Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. (2nd edition)*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Lightbown, P. M. and Spada, N. (2006). *How Languages are Learned. (3rd edition)*, Oxford: Oxford University Press.
- Lodge, A. (2000). Higher Education in S. Green (Eds.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook. (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Phipps, A. and Gonzalez, M. (2004). *Modern languages. Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage Publications Ltd.
- Savignon, S. J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contents in Second Language Learning. (2nd edition)*, USA: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Savignon, S. J. (2004). ‘Communicative Language Teaching (CLT)’, in Byram, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London and New York: Routledge.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Widdowson, H. G. (1979). 'Directions in the Teaching of Discourse', in Brumfit, C. J. and Johnson, K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.